

Les croyances pédagogiques et identitaires des enseignants de la formation professionnelle : le rôle de l'expérience d'enseignement et de la formation pédagogique

Elodie Gobat

Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle

Jean-Louis Berger

Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle

Résumé

Les croyances des enseignants sont liées aux pratiques d'enseignement et ainsi, indirectement, aux apprentissages des élèves, faisant d'elles un sujet important. Le but de cette étude était de mettre en évidence l'effet de l'expérience et de la formation pédagogique sur les croyances pédagogiques et identitaires des enseignants de la formation professionnelle en Suisse romande. Au total, 390 enseignants ont participé à l'étude en répondant à un questionnaire. Les analyses de variance conduites montrent que tant les années d'expérience que la formation pédagogique ainsi que leur interaction

ont un effet sur l'adhésion aux croyances considérées. Les questions de l'immuabilité des croyances et de l'importance de la formation pédagogique pour le développement de certaines croyances sont abordées en conclusion.

Mots-clés : croyances des enseignants, croyances pédagogiques, identité professionnelle, expérience d'enseignement, formation pédagogique

Abstract

Teachers' beliefs are important to investigate given that they are associated with teaching practices and thus, indirectly, with students' learning. The purpose of this study was to highlight the effects of experience and teacher education on vocational teachers' pedagogical and identity beliefs in the French-speaking part of Switzerland. A total of 390 teachers participated in the study by answering a questionnaire. Analysis of variance showed that years of teaching experience, teacher education and their interaction have an effect on the adherence on the given beliefs. In the conclusion, questions like immutability of beliefs and the importance of teacher education for the development of certain beliefs are approached.

Keywords: teachers' beliefs, pedagogical beliefs, professional identity, teaching experience, teacher education

Remerciements

La présente étude a été réalisée grâce à une subvention du fonds national suisse de la recherche scientifique (subside 100019_146351).

Introduction et cadre théorique

Les croyances des enseignants sont un sujet important puisqu'elles sont liées aux pratiques d'enseignement et ainsi, indirectement, aux apprentissages des élèves (Fives & Gregoire Gill, 2015 ; Richardson & Placier, 2001). Cependant, les croyances sont rarement analysées dans la population des enseignants de la formation professionnelle, et leur variation selon l'expérience d'enseignement et le suivi ou non d'une formation pédagogique est méconnue. Ainsi la présente étude vise-t-elle à mettre en évidence comment les croyances pédagogiques et identitaires des enseignants de la formation professionnelle¹ sont liées à l'expérience et au fait d'avoir suivi une formation pédagogique, ceci dans le contexte de la Suisse romande. Pour cela, les concepts mobilisés sont tout d'abord définis et leur importance est décrite. Ils permettront alors de distinguer toute l'importance de la formation pédagogique pour les jeunes enseignants ainsi que l'évolution de certaines croyances en fonction de l'expérience d'enseignement.

Les croyances des enseignants sont désignées par les termes « teachers' beliefs » dans la littérature scientifique anglo-saxonne. Elles peuvent être définies de manière générale comme des jugements individuels de la véracité ou de la fausseté d'une proposition (Pajares, 1992). Plus précisément, il s'agit de « contenus mentaux, ayant trait à l'enseignement, compilés dans des schémas ou des concepts, pouvant prendre la forme de propositions ou d'assertions » (Crahay, Wanlin, Issaieva, & Laduron, 2010, p. 86).

Les croyances sont perçues comme largement stables dans le temps et une certaine cohérence entre les diverses croyances d'un individu est assumée (Crahay et al., 2010 ; Cuban, 1984 ; Duffy & Roehler, 1986). Les croyances des enseignants sont de divers types. Une classification souvent adoptée, se référant aux connaissances des enseignants, mais étant aussi applicable à leurs croyances, est celle de Borko et Putnam (1996). Cette classification, initialement proposée par Shulman (1987), synthétise la typologie en sept catégories de connaissances divisées en trois sous-ensembles : croyances et connaissances pédagogiques générales, disciplinaires et pédagogiques du contenu.

1 En Suisse, les enseignants de la formation professionnelle ont, dans un premier temps, été formés à un certain métier, puis ont par la suite choisi d'enseigner aux futurs professionnels dans le même domaine professionnel. Ainsi, cet article peut-il également être lu en considérant les enseignants de la formation professionnelle et technique au Québec, puisque l'enseignement consiste, tant en Suisse qu'au Québec, en une deuxième carrière après une formation professionnelle et l'exercice d'un métier.

Notre intérêt se portera particulièrement sur les croyances pédagogiques générales. Celles-ci constituent les croyances de l'enseignant, concernant l'enseignement, l'apprentissage et les apprenants, qui transcendent les disciplines scolaires. Elles intègrent les croyances des enseignants relatives à la gestion de la classe (comment faire travailler les élèves ensemble et maintenir leur engagement dans les activités), aux stratégies d'enseignement (comment piloter une leçon, comment créer et structurer des environnements formateurs, quelles stratégies, quelles routines pédagogiques ou interactionnelles utiliser parmi le répertoire professionnel, etc.) ainsi que des croyances relatives aux apprenants, à leur apprentissage et à la manière de leur enseigner (comment les élèves pensent et intègrent la matière, comment l'enseignant peut contribuer à cet apprentissage) (Prawat, 1992 ; Voss & Kunter, 2013).

En contraste, les croyances et connaissances disciplinaires sont les croyances et savoirs des enseignants dans une matière spécifique. Elles rassemblent les connaissances et croyances concernant les faits, les concepts et la terminologie d'une discipline particulière, les réflexions et arguments qui la fondent, son développement, ainsi que ses idées organisatrices et les connexions entre celles-ci.

Quant aux croyances et connaissances pédagogiques du contenu, elles résultent en quelque sorte de la fusion des croyances disciplinaires et pédagogiques générales. Elles consistent en effet en la traduction des représentations disciplinaires médiatisée par les représentations pédagogiques générales, ceci en vue d'en favoriser l'enseignement. Les croyances pédagogiques du contenu se manifestent notamment dans la façon dont les enseignants planifient et gèrent leurs cours. Elles englobent les savoirs et croyances sur les manières de présenter et de formuler la matière disciplinaire pour la rendre accessible à des tiers, de même que la compréhension des facteurs déterminant la complexité de l'apprentissage de cette matière (Borko & Putnam, 1996 ; Shulman, 1987).

Si cette structuration en trois ensembles conceptualise le bagage cognitif des enseignants en catégories, rendant ainsi son examen plus aisé, nous lui reprochons de ne pas intégrer certaines entités cognitives relatives aux aspects identitaires, par exemple, le sentiment d'efficacité personnelle, l'engagement professionnel ou la perception des activités d'enseignement (Fernet, Senécal, Guay, Marsh, & Dowson, 2008 ; Woolfolk Hoy, Davis, & Pape, 2006). Ainsi, les représentations des enseignants liées à l'identité constituent selon nous une catégorie de croyances additionnelle, dont l'influence sur les

pratiques ne doit pas être négligée (Bandura, 2003 ; Pajares, 1992 ; Schwarzer & Warner, 2011).

Les croyances des enseignants sont particulièrement importantes au vu de leur rôle de fondement des pratiques en classe et de leur association à l'engagement professionnel (Mukamurera & Balleux, 2013), révélant ainsi leur pertinence dans la qualité de l'enseignement délivré. Nombre d'études montrent comment les croyances s'articulent aux pratiques des enseignants (pour une synthèse, voir Crahay et al., 2010). L'hypothèse généralement posée est que les enseignants mettent en œuvre des pratiques fondées sur leurs différents types de croyances (Pajares, 1992). Ainsi, des associations ont par exemple été mises en lumière entre les croyances pédagogiques relatives à l'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives mises en œuvre (Brown, 2009), ou entre les croyances identitaires du sentiment d'efficacité personnelle et l'utilisation de stratégies d'enseignement novatrices et de méthodes de gestion de classe soutenant l'autonomie des élèves (Ross, 1998). À l'inverse, les pratiques d'un enseignant peuvent influencer ses propres croyances ; autrement dit, les croyances sont modelées par l'engagement dans certaines actions et pratiques (Guskey, 1986).

Les croyances pédagogiques

Les croyances pédagogiques reflètent la façon dont les enseignants considèrent les processus d'apprentissage et d'enseignement, plus spécifiquement la manière dont il serait le plus adéquat d'enseigner (Chan & Elliott, 2004). Deux classes contrastées de croyances pédagogiques des enseignants peuvent être définies : les croyances constructivistes et les croyances de type transmission directe (Chan & Elliott, 2004 ; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2009). Les enseignants adhérant aux croyances de type transmission directe ont tendance à se positionner comme source de transmission du savoir, transmission effectuée par les enseignants de manière simple et structurée à des apprenants considérés comme largement passifs dans le processus d'apprentissage. Ces croyances correspondent à un type d'enseignement « traditionnel », s'efforçant de fournir les solutions correctes aux apprenants (l'erreur n'étant pas valorisée ni exploitée) et favorisant un environnement calme, propice à la concentration des élèves.

En contraste, les croyances constructivistes impliquent un enseignement favorisant l'acquisition de connaissances par le développement de stratégies d'apprentissage et l'activation de connaissances préalables. Les apprenants sont considérés comme actifs dans le processus d'apprentissage et comme aptes à réfléchir à la solution plutôt qu'à la recevoir uniquement. Impliquant deux visions distinctes de l'apprentissage, ces croyances pédagogiques inviteraient à adopter des pratiques d'enseignement différentes. Les croyances de type transmission directe favoriseraient des pratiques permettant un environnement structuré pour l'élève, alors que les croyances constructivistes impliqueraient que celles-ci soient fortement centrées sur les élèves (OCDE, 2009). Ces dernières amèneraient globalement à plus d'engagement, d'intérêt et de motivation de l'apprenant (Nie & Lau, 2010). Bien que d'autres croyances pédagogiques puissent être définies, le présent article sera centré sur ces deux classes de croyances pour définir les croyances pédagogiques.

Les croyances identitaires

La recherche a mis en évidence un grand nombre de croyances relatives aux aspects identitaires des enseignants (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Selon Calderhead (1996), les croyances identitaires constituent l'un des principaux domaines de croyances des enseignants; un domaine de croyances spécifique au même titre que les croyances relatives aux processus d'enseignement et d'apprentissage ou les croyances relatives au sujet enseigné. Cet article traite de trois types de croyances identitaires chez les enseignants : a) l'engagement personnel envers la profession enseignante, b) les sentiments d'expertise (du sujet, de la pédagogie et de la didactique), ainsi que c) les perceptions de la gestion de classe et de la planification des cours.

Engagement personnel envers la profession enseignante. Cette croyance identitaire peut être définie comme l'attachement de l'enseignant à sa profession (Coladarci, 1992). Cet attachement reflète la connexion ressentie et valorisée que celui-ci entretient avec son métier (Lamote & Engels, 2010), proche de la notion de motivation intrinsèque. L'entrée dans la profession enseignante peut être source de nombreuses désillusions risquant de mettre en péril la connexion qu'entretient l'enseignant avec sa profession. Ainsi, des conséquences négatives peuvent apparaître si cette connexion n'est

pas établie, comme un épuisement émotionnel, voire un retrait de la profession (Hong, 2010 ; Mukamurera & Balleux, 2013).

Sentiments d'expertise. Combinées, trois dimensions peuvent expliquer l'identité professionnelle enseignante (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000) : les sentiments d'expertise du sujet, d'expertise de la pédagogie et d'expertise de la didactique. Le sentiment d'expertise du sujet fait référence à la perception qu'a l'enseignant de son degré de compétence quant au sujet enseigné ; il est notamment important pour le développement d'activités pour la classe ainsi que pour fournir des explications et de l'aide de qualité aux apprenants (Beijaard et al., 2000). Le sentiment d'expertise de la pédagogie remplit pour les enseignants des fonctions liées aux dimensions morales et éthiques de l'enseignement, comme la manière de communiquer, de soutenir et de s'impliquer face aux élèves. Finalement, le sentiment d'expertise de la didactique fait référence à la connaissance de modèles favorisant un « bon enseignement ». Les modèles actuels tendent à privilégier une approche constructiviste de l'enseignement (OCDE, 2009) ; de ce fait, l'adhésion à ce type d'expertise devrait avoir une influence positive sur l'apprentissage de l'élève grâce aux pratiques de l'enseignant.

Perceptions de la gestion de classe et de la planification des cours. Les perceptions de la gestion de classe et de la planification des cours ont été définies au regard du modèle *Expectancy-Value-Cost* (Barron & Hulleman, 2015 ; Eccles, 1983). Premièrement, la dimension expectation (expectancy) intègre la notion de sentiment d'efficacité personnelle, qui est défini comme « les croyances de l'enseignant quant à sa capacité d'organiser et d'exécuter les actions requises pour accomplir avec succès une tâche spécifique d'enseignement dans un contexte particulier » (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998, p. 233, traduction libre). Deuxièmement, la dimension valeur (value) se centre sur l'importance, l'intérêt et l'utilité de la tâche pour l'individu qui doit l'exécuter. Troisièmement, la dimension coût (cost) englobe l'effort investi dans la tâche et le temps qui ne peut être consacré à réaliser d'autres activités (Barron & Hulleman, 2015).

La littérature montre que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants influence leurs pratiques (Ross, 1998) : se sentir efficace pour les activités d'enseignement amènerait à des pratiques enseignantes visant un plus grand engagement

et une meilleure motivation à apprendre des élèves (Woolfolk Hoy, Hoy, & Davis, 2009). Quant à la valeur accordée à la tâche, les individus qui accordent plus d'importance à une certaine activité seraient plus à même de s'engager dans celle-ci (Barron & Hulleman, 2015). En revanche, considérer une activité comme coûteuse serait un frein à l'engagement de l'individu (Barron & Hulleman, 2015).

Si les croyances pédagogiques et les croyances identitaires représentent deux objets de croyances, elles ne sont pour autant pas indépendantes les unes des autres (Berger & Lê Van, 2018). En particulier, les croyances de transmission directe sont liées au sentiment d'expertise du sujet enseigné et de la didactique du sujet : plus ces expertises sont perçues comme fortes par l'enseignant, plus ses croyances pédagogiques refléteront l'idée de transmission directe évoquée ci-dessus. Les croyances constructivistes semblent au contraire peu dépendantes des croyances identitaires.

La variation dans les croyances selon l'expérience et la formation

Expérience d'enseignement. Huberman (1989) a défini sept phases que les enseignants du secondaire peuvent successivement traverser durant leur carrière : *entrée dans la carrière, stabilisation, expérimentation, remise en question, sérénité et distance affective, conservatisme et plaintes et désengagement*. Ce modèle vise à regrouper différentes étapes qu'un nombre important d'enseignants traverseraient au fil de leur carrière. Ce cadre est intéressant pour tenter d'expliquer les variations dans les croyances des enseignants et peut être élargi, selon nous, aux enseignants de la formation professionnelle.

Les conclusions des chercheurs sur les effets de l'expérience d'enseignement sur les croyances pédagogiques et identitaires des enseignants sont parfois contradictoires. Par exemple, Gilleece (2012) soulève, par l'analyse des données de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (Teaching and Learning International Survey [TALIS]; OCDE, 2009), que si dans certains pays (Autriche et Danemark) les enseignants les plus expérimentés ont moins tendance à adhérer aux croyances constructivistes, l'inverse peut être observé dans d'autres pays (Lituanie et Pologne). Quant aux croyances de type transmission directe, elles ne sont que peu différentes selon l'expérience dans la majorité des pays ayant participé à l'étude TALIS (OCDE, 2009).

Dans la minorité restante, Gilleece (2012) dénote un lien positif : plus les enseignants possèdent d'expérience, plus ceux-ci ont tendance à adhérer aux croyances de type transmission directe.

Les effets de l'expérience sont également amplement discutés pour ce qui est des croyances identitaires. Notamment, des contradictions se posent pour l'effet de l'expérience sur l'engagement personnel envers la profession enseignante. Si certaines études suggèrent que l'engagement de l'enseignant décroît au fur et à mesure de sa carrière (Fraser, Draper, & Taylor, 1998), d'autres montrent au contraire que l'engagement envers la profession enseignante reste élevé, allant même vers un renforcement au cours de carrière (Boylan & McSwan, 1998). Quant aux sentiments d'efficacité personnelle (pour la gestion de classe, l'engagement des apprenants et la préparation de cours), Klassen et Chiu (2010), qui en ont fait l'étude, dénotent que les trois sentiments d'efficacité augmentent jusqu'à un certain plateau situé à 23 ans d'expérience, pour diminuer progressivement jusqu'en fin de carrière, révélant une relation non linéaire entre ces variables. Cependant, nos propres travaux (Vaudroz, Berger, & Girardet, 2015) montrent que les sentiments d'efficacité personnelle liés à la gestion de classe et à la planification des cours augmentent avec l'expérience d'enseignement, mais aucune corrélation significative n'est observée avec l'engagement des apprenants.

En ce qui concerne les sentiments d'expertise, seul le sentiment d'expertise du sujet semble avoir été exploré. Les participants rapportent se sentir le plus fortement experts du sujet entre 16 et 25 ans d'expérience d'enseignement (Beijaard et al., 2000). Finalement, aucune étude ne suggère une variation dans la valeur accordée à la gestion de classe en fonction de l'expérience. Cela peut être dû au fait que la gestion de classe semble être considérée, autant par les enseignants chevronnés que par les débutants, à la fois comme l'un des buts majeurs et l'un des plus grands défis (Ünal & Ünal, 2012).

Les croyances identitaires restantes (coût de la gestion de classe, valeur et coût de la préparation de cours) n'ont pas, à notre connaissance, été mises en relation avec l'expérience d'enseignement.

Formation. Selon les pays et les régions, les formations pédagogiques varient en termes de conditions d'accès, de durée, de contenu et de diplôme délivré. Il est de ce fait délicat de transposer les résultats de l'analyse des effets d'une formation à une autre.

Dans leur revue de la littérature, Crahay et al. (2010) soulignent que si une majorité d'études ne dénotent aucun changement des croyances relatif à la formation, d'autres concluent à une évolution. Lors de la formation, il est probable que certaines croyances des enseignants, fondées sur des souvenirs de leur propre scolarité, soient chamboulées et remaniées. En conséquence, les enseignants n'ayant pas suivi de formation pédagogique s'appuieraient avant tout sur leur propre expérience et leur subjectivité lorsqu'ils offrent leurs cours ; il leur serait difficile de se décentrer de cette forme de reproduction pour adopter une posture plus pédagogique (Grossman, 1989). Ceci souligne l'importance d'amener les futurs enseignants à développer de multiples perspectives et modèles sur l'enseignement et l'apprentissage afin d'enrichir leur savoir sur le « comment enseigner », autrement dit, des croyances et connaissances pédagogiques générales et des croyances et connaissances pédagogiques du contenu. La formation vise en particulier à développer chez l'enseignant une perspective constructiviste de l'apprentissage et des pratiques d'enseignement corollaires. Au contraire, les croyances de type transmission directe sont découragées par les formations à l'enseignement s'inscrivant dans des modèles socioconstructivistes de l'apprentissage. Un parallèle peut également être dressé avec les sentiments d'expertise : la formation pédagogique donnerait l'occasion de développer différentes perspectives pédagogiques et didactiques, autrement dit, une expertise dans ces domaines, l'expertise du sujet étant acquise préalablement au suivi d'une formation pédagogique.

Concernant l'effet de la formation sur l'engagement envers la profession enseignante, une étude de Lamote et Engels (2010) auprès d'enseignants en formation initiale montre que ce dernier augmenterait durant les six premiers mois de formation, mais régresserait fortement lors de la troisième année de formation, au moment des premières expériences pratiques des futurs enseignants, atteignant un niveau inférieur à celui constaté à l'entrée en formation. Ainsi est-il pertinent de se demander si le niveau d'engagement des enseignants à la fin de leur formation pédagogique ne serait pas le même que celui de leurs collègues sans formation, ce que nous avons pu observer dans un échantillon d'enseignants en formation (Berger, Lê Van, Matter, Girardet, Vaudroz, & Daka, sous presse). Le même questionnement se pose pour l'évolution des sentiments d'efficacité personnelle. Une étude de Woolfolk Hoy et Burke Spero (2005) s'est intéressée à l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants entre leur entrée en formation et leur début de carrière. Les résultats mettent en évidence que

celui-ci augmente durant les années de formation, puis diminue en début de carrière. Ainsi, tant l'engagement envers la profession enseignante que le sentiment d'efficacité personnelle pourraient, en début de carrière, se trouver à un niveau identique à celui d'enseignants n'ayant pas suivi de formation pédagogique. L'effet de la formation sur ces croyances pourrait ainsi s'avérer éphémère.

Les objectifs et questions de recherche

Le but de la présente étude est de mettre en évidence les effets des années d'expérience et de la formation sur treize croyances pédagogiques et identitaires des enseignants de la formation professionnelle en Suisse romande.

Expérience d'enseignement. Nous sommes en mesure de formuler des hypothèses quant aux effets de l'expérience d'enseignement sur certaines des croyances pédagogiques et identitaires considérées, mais pas pour toutes ces croyances. Spécifiquement, les divergences dans la littérature sur les croyances de type transmission directe et constructivistes ne nous autorisent pas à émettre d'hypothèses quant à leur variation au cours de la carrière enseignante. Le même schéma se présente pour l'engagement personnel envers la profession enseignante. Concernant les sentiments d'expertise, nous pensons observer un accroissement durant les deux premières phases (0-4 ans et 5-10 ans d'expérience), puis un certain plateau pour l'expertise du sujet dans les phases 11-19 ans ou 20-29 ans d'expérience (Beijaard et al., 2000). Nous ne pouvons cependant pas prédire la variation des deux autres sentiments d'expertise. Pour les sentiments d'efficacité à gérer la classe et à préparer des cours, nous pensons observer une courbe ressemblant à celle de Klassen et Chiu (2010), soit un accroissement progressif avec les années d'expérience, puis un plateau autour de 20 ans, et finalement une régression. Nous nous garderons en revanche d'émettre une hypothèse quant à l'effet de l'expérience sur le sentiment d'efficacité personnelle pour l'engagement des apprenants, dont l'effet n'a pas été observé dans notre précédente étude (Vaudroz et al., 2015). Finalement, nous supposons que la valeur de la gestion de classe ne variera pas selon l'expérience, celle-ci semblant être importante à tous les stades de la carrière. Le manque de littérature ne nous permet pas d'émettre d'hypothèses sur la variabilité de la valeur et du coût de la préparation de cours pendant la carrière.

Formation pédagogique. Concernant les effets de la formation sur les croyances pédagogiques et identitaires, nous formulons les hypothèses suivantes. À partir des travaux de Grossman (1989) et de Darling-Hammond (2000), nous présumons que les croyances constructivistes seront plus prégnantes chez les enseignants ayant suivi une formation ; le schéma inverse est attendu pour les croyances de type transmission directe. Nous ne pensons pas observer d'effet de la formation sur l'engagement envers la profession enseignante étant donné que celui-ci ne semble augmenter que de manière éphémère au début de la formation (Lamote & Engels, 2010) et que notre propre étude auprès d'enseignants de la formation professionnelle n'a pas non plus observé d'effet de la formation sur l'engagement envers la profession enseignante (Berger et al., sous presse). Le même constat peut être tiré pour les aspects du sentiment d'efficacité, puisque ceux-ci diminuent en début de carrière dans le cadre de la formation initiale (Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005). Les sentiments d'expertise de la didactique et de la pédagogie devraient être plus élevés chez les enseignants ayant suivi une formation pédagogique que chez leurs pairs non formés (Borko et al., 2000 ; Grossman, 1989). Toutefois, le sentiment d'expertise du sujet ne devrait pas différer entre les deux groupes étant donné que la formation pédagogique n'a pas pour but de développer ce type d'expertise. Le manque de littérature ne nous permet pas d'émettre d'hypothèses quant à la valeur et au coût des activités de gestion de classe et de planification des cours.

Finalement, étant donné qu'aucune étude n'a, à notre connaissance, pris en compte l'interaction de l'expérience et de la formation pour ces diverses conceptions pédagogiques et identitaires, nous n'émettons pas d'hypothèses quant aux possibles résultats de ces interactions.

Méthode

Les participants

Ce sont 390 enseignants de la formation professionnelle qui ont participé à l'étude (146 femmes et 244 hommes). Ils étaient âgés de 26 à 65 ans (moyenne [M]=47.59 ans, écart-type [$ÉT$]=9.07 ans) avec en moyenne 15.66 années d'expérience d'enseignement ($ÉT$ =10.57 années). Pour l'analyse des données, les années d'expérience ont été recodées

en cinq catégories suivant les phases de la carrière enseignante mises en lumière par Huberman (1989) : d'aucune expérience à 4 ans, 5-10 ans, 11-19 ans, 20-29 ans et 30-50 ans d'expérience. Parmi les 390 répondants, 345 ont déclaré avoir suivi une formation pédagogique, alors que 45 ont répondu n'en avoir suivi aucune. Spécifiquement, ce sont 186 enseignants qui ont obtenu un diplôme de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, 81 d'une Haute école pédagogique ou l'équivalent, 51 d'une université et 27 dans d'autres écoles de formation pédagogique. Pour l'analyse des données, la formation a été recodée en deux niveaux : les enseignants avec ou sans formation pédagogique. Finalement, les enseignants donnent en moyenne 14 périodes de cours par semaine ($M=14.32$, $ÉT=7.44$).

Les instruments de recherche

Les participants ont été invités à répondre à un questionnaire en ligne visant à collecter leurs croyances pédagogiques et identitaires à l'aide d'une série d'échelles. Le tableau 1 contient des informations sur ces échelles : des exemples d'items, le nombre d'items par échelle ainsi que la cohérence interne des scores.

Croyances pédagogiques. Les croyances pédagogiques ont été évaluées par deux échelles, inspirées des instruments de l'OCDE (2009) pour l'enquête TALIS et traduites par Berger et D'Ascoli (2012) : les croyances de type transmission directe et les croyances constructivistes. À l'aide d'une échelle de type Likert allant de 1 (en total désaccord) à 6 (tout à fait d'accord), les enseignants devaient indiquer leur degré d'accord avec des affirmations reflétant l'un ou l'autre type de croyances. Une analyse factorielle confirmatoire (AFC) a été conduite sur ces items couplés à ceux évaluant l'engagement personnel envers la profession enseignante (voir *croyances identitaires*). Après avoir retiré un item des croyances de type transmission directe, l'AFC fait ressortir qu'un modèle en trois facteurs s'ajuste correctement aux données : $\chi^2(74)=191.38$, $\chi^2/ddl=2.59$, $p<.001$, CFI=.91, RMSEA=.06.

Croyances identitaires. Onze dimensions de l'identité enseignante ont été évaluées à l'aide des échelles ci-dessous.

Engagement personnel envers la profession enseignante. L'engagement personnel envers la profession enseignante a été évalué à l'aide d'items traduits de Karabenick et Maehr (2007). Les participants devaient se positionner sur une échelle de type Likert allant de 1 (en total désaccord) à 6 (tout à fait d'accord).

Sentiments d'expertise. Trois sentiments d'expertise ont été évalués par les items créés par Beijaard et al. (2000) : le sentiment d'expertise du sujet, de la didactique ainsi que de la pédagogie. Les répondants devaient évaluer leurs propres sentiments d'expertise sur une échelle allant de 0 à 100.

Perceptions de la gestion de classe. Les perceptions de la gestion de classe ont été évaluées à l'aide de quatre dimensions : le sentiment d'efficacité personnelle dans la gestion de classe, le sentiment d'efficacité personnelle dans l'engagement des apprenants (items traduits de Tschannen-Moran et al., 1998), la valeur et le coût de la gestion de classe (items développés par les auteurs). Les participants devaient rapporter leurs perceptions sur une échelle de type Likert allant de 1 (totalement faux) à 6 (totalement vrai) pour les sentiments d'efficacité, et de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord) pour la valeur et le coût de la gestion de classe. Deux items ont été retirés (un pour la valeur et un pour le coût de la gestion de classe), car le facteur les saturait faiblement. Ainsi, l'AFC en quatre facteurs indique un bon ajustement du modèle aux données : $\chi^2(71)=108.01$, $\chi^2/ddf=1.52$, $p=.003$, CFI=.97, RMSEA=.05.

Perceptions de la planification des cours. Trois dimensions ont servi à évaluer les perceptions des enseignants de la planification des cours : le sentiment d'efficacité personnelle dans la planification des cours, ainsi que la valeur et le coût de cette activité (items développés par les auteurs). Les répondants devaient rapporter leurs perceptions à l'aide d'une échelle de type Likert allant de 1 (totalement faux) à 6 (totalement vrai) pour le sentiment d'efficacité personnelle, et de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord) pour la valeur et le coût de la planification des cours. À la suite du retrait des deux mêmes items que ceux de la gestion de classe (un pour la valeur et un pour le coût de la planification de cours ; ceux-ci ayant les mêmes libellés que pour la gestion de classe), l'AFC fait ressortir qu'un modèle en trois facteurs s'ajuste correctement aux données : $\chi^2(32)=50.91$, $\chi^2/ddf=1.59$, $p=.018$, CFI=.95, RMSEA=.06.

Tableau 1. Instruments

Croyances	Exemple d'items	Nombre d'items	α
Croyances pédagogiques			
Transmission directe	L'enseignement magistral est le plus approprié car il permet de présenter le plus de connaissances et d'informations.	4	.68
Constructivisme	Mon rôle d'enseignant est de faciliter la découverte des connaissances par les apprenants eux-mêmes.	6	.75
Croyances identitaires			
Sentiment d'expertise	<i>Je me définis comme un expert...</i>		
Sujet	...du sujet, qui fonde son enseignement sur des connaissances relatives à la matière.	1	-
Didactique	...de la didactique, qui fonde son enseignement sur des connaissances et compétences relatives à la planification, la réalisation et l'évaluation de l'enseignement et des processus d'apprentissage.	1	-
Pédagogique	...de la pédagogie, qui fonde son enseignement sur des connaissances et compétences relatives au développement social, intellectuel, émotionnel et moral des apprenants.	1	-
Engagement personnel envers la profession enseignante	Être enseignant est une part importante de ma personne.	4	.76
Sentiment d'efficacité gestion de classe	Je me sens capable de contrôler les comportements perturbateurs en classe.	4	.87
Sentiment d'efficacité engagement des apprenants	Je me sens capable de motiver les apprenants qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire.	4	.84
Valeur de la gestion de classe	L'activité de gestion de classe est essentielle.	3	.84
Coût de la gestion de classe	L'activité de gestion de classe est laborieuse.	3	.77
Sentiment d'efficacité planification des cours	Je me sens capable de planifier des activités qui couvrent précisément le temps de cours.	4	.65
Valeur de la planification des cours	L'activité de préparation de cours est utile.	3	.84
Coût de la planification des cours	L'activité de préparation de cours empiète sur d'autres activités d'enseignement.	3	.59

Note. α =alpha de Cronbach.

La procédure de récolte et d'analyse des données

Les directions de toutes les écoles de formation professionnelle initiale de Suisse romande ont été contactées directement en vue de solliciter la participation du corps enseignant à l'étude. Les directions ainsi que les enseignants ont été informés de la nature et des objectifs de l'enquête. La participation était anonyme, facultative et non rémunérée. Un rappel a été envoyé trois mois après la première sollicitation. Sur les 91 écoles contactées, 49 (soit 54 %) ont accepté de transmettre l'enquête au corps enseignant. Après suppression des questionnaires lacunaires et des réponses des individus actuellement en formation, les données sont constituées en moyenne de huit enseignants par école dont la direction a accepté de participer. Étant donné que le courriel invitant les enseignants à répondre a été envoyé directement par les directions des écoles, il ne nous est pas possible de connaître le nombre de personnes ayant été sollicitées et ainsi le taux de réponse au niveau individuel.

L'analyse des données s'est déroulée en deux étapes. Premièrement, des analyses de variance (ANOVA) ont été effectuées afin de tester séparément les effets des années d'expérience et de la formation (variables indépendantes) sur les croyances pédagogiques et identitaires (variables dépendantes), tout en contrôlant l'effet du sexe (covariable). Deuxièmement, des ANOVA ont été réalisées en incluant les années d'expérience, la formation ainsi que leur interaction comme variables indépendantes pour tester leur effet statistique conjoint sur les croyances pédagogiques et identitaires (variables dépendantes), à nouveau en incluant le sexe comme covariable.

Résultats

Les différences dans les croyances selon les années d'expérience

L'ANOVA a fait ressortir plusieurs effets statistiquement significatifs de l'expérience sur les diverses croyances étudiées. Le tableau 2 présente les statistiques descriptives des scores d'échelle selon les catégories d'années d'expérience ainsi que les résultats des ANOVA.

Les enseignants interrogés rapportent une adhésion aux croyances de type transmission directe qui diffère significativement selon leur expérience professionnelle. Ils adhèrent plus fortement à ce type de croyances en fin de carrière qu'en début ; cette évolution n'est cependant pas linéaire. En ce qui concerne le sentiment d'expertise du sujet, celui-ci change également au cours des années d'enseignement : il augmente depuis le début de la carrière jusqu'à atteindre un plateau à 19 ans d'expérience, puis il diminue jusqu'en fin de carrière. Finalement, un changement est également à noter concernant les sentiments d'efficacité personnelle pour la gestion de classe et la préparation de cours. Le sentiment d'efficacité personnelle pour la gestion de classe augmente durant toute la carrière enseignante, mais subit un déclin temporaire durant le stade de 20-29 ans d'expérience. Quant au sentiment d'efficacité personnelle pour la planification des cours, il augmente au fur et à mesure des années d'expérience pour finalement décliner en fin de carrière. Aucun effet significatif des années d'expérience n'a été observé pour les autres croyances (croyances constructivistes, engagement personnel envers la profession enseignante, sentiment d'expertise didactique, sentiment d'expertise pédagogique, sentiment d'efficacité personnelle dans l'engagement des apprenants, coût et valeur de la gestion de classe, coût et valeur de la préparation des cours).

Tableau 2. Moyennes, écarts-types et résultats des ANOVA à un facteur pour les effets des années d'expérience sur les croyances

Croyances	Années d'expérience										F(4, 384)	η_p^2
	0-4 (n=43)		5-10 (n=111)		11-19 (n=109)		20-29 (n=73)		30-50 (n=54)			
	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT		
Croyances pédagogiques												
Transmission directe	3.29	0.86	3.43	0.80	3.68	0.87	3.49	0.78	3.73	0.74	3.02*	.030
Constructivisme	5.09	0.65	4.83	0.66	4.91	0.64	4.94	0.61	4.73	.60	2.30	.023
Croyances identitaires												
Sentiment d'expertise...												
...du sujet	67.93	20.40	72.74	19.97	79.12	18.22	73.25	18.76	69.48	22.82	3.69**	.037
...didactique	63.79	21.90	61.28	22.77	65.77	21.61	64.70	23.13	62.20	23.19	0.70	.007
...pédagogique	66.09	25.31	66.50	22.62	69.86	22.39	70.18	21.87	67.91	24.41	0.66	.007
Engagement personnel envers la profession enseignante	4.81	0.88	4.76	0.77	4.82	0.84	4.78	0.71	4.79	0.87	0.08	.001
Sentiment d'efficacité gestion de classe	4.38	0.72	4.63	0.75	4.98	0.59	4.85	0.65	5.00	0.68	9.00***	.086
Sentiment d'efficacité engagement des apprenants	4.71	0.70	4.72	0.68	4.66	0.68	4.72	0.68	4.68	0.84	0.13	.001
Valeur gestion de classe	5.97	0.79	6.21	0.74	6.20	0.78	6.17	0.66	6.08	0.76	0.99	.010
Coût gestion de classe	4.75	1.53	4.78	1.39	4.60	1.39	4.28	1.59	4.69	1.37	1.36	.014

Note. η_p^2 =éta carré partiel représente la taille d'effet. M =moyenne; $ÉT$ =écart-type; * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Les différences dans les croyances selon la formation pédagogique

L'ANOVA a fait ressortir plusieurs effets statistiquement significatifs de la formation sur les croyances pédagogiques et identitaires des enseignants. Le tableau 3 présente les statistiques descriptives des scores d'échelle selon le suivi ou non d'une formation pédagogique ainsi que les résultats des ANOVA. L'adhésion aux croyances de type transmission directe diffère selon que les enseignants ont suivi une formation ou pas. Les résultats montrent que les enseignants n'ayant pas suivi de formation pédagogique rapportent davantage ce type de croyances que leurs collègues formés. Le schéma inverse se présente pour les croyances constructivistes : les enseignants avec formation adhèrent davantage à ces croyances que leurs collègues non formés. La formation pédagogique a également un impact sur les sentiments d'expertise de la pédagogie et de la didactique : les enseignants ayant suivi une formation rapportent se sentir plus experts de la didactique et de la pédagogie que leurs pairs sans formation pédagogique. Les croyances restantes (engagement envers la profession enseignante, sentiment d'expertise du sujet, sentiment d'efficacité personnelle dans la gestion de classe et l'engagement des apprenants, valeur et coût de la gestion de classe, sentiment d'efficacité personnelle dans la planification des cours, valeur et coût de la planification des cours) ne varient pas significativement en fonction du suivi d'une formation pédagogique.

L'interaction entre l'expérience et la formation

Concernant l'interaction entre les années d'expérience et la formation pédagogique, les ANOVA révèlent plusieurs résultats significatifs. Premièrement, l'introduction de la variable formation implique que l'effet de l'expérience sur l'expertise du sujet n'est plus statistiquement significatif ($F[4, 380]=2.23, p=.066, \eta_p^2=.023$). Les effets de l'expérience sur les croyances de type transmission directe et les sentiments d'efficacité personnelle dans la gestion de classe et la préparation de cours restent quant à eux statistiquement significatifs. De plus, l'effet de l'expérience devient statistiquement significatif pour l'expertise de la didactique ($F[4, 380]=2.74, p=.028, \eta_p^2=.028$) et de la pédagogie ($F[4, 380]=3.44, p=.009, \eta_p^2=.035$) lorsque la formation pédagogique est ajoutée dans le modèle. Deuxièmement, lors de l'ajout de l'expérience dans le modèle, les effets de la formation pédagogique restent explicatifs des croyances de type transmission directe, des croyances constructivistes et des sentiments d'expertise didactique et pédagogique.

Troisièmement, des effets d'interaction entre les variables formation et expérience sont ressortis des analyses pour l'expertise de la didactique ($F[4, 380]=4.58, p=.001, \eta_p^2=.046$), l'expertise de la pédagogie ($F[4, 380]=5.32, p<.001, \eta_p^2=.053$) ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle dans la planification des cours ($F[4, 380]=6.05, p<.001, \eta_p^2=.060$). Ces effets d'interaction montrent que c'est en début de carrière que les enseignants sans formation pédagogique ont des scores moins élevés que leurs collègues formés. Les scores se rejoignent par la suite dans la tranche de 11-19 ans d'expérience.

Tableau 3. Moyennes, écarts-types et résultats des ANOVA à un facteur pour les effets de la formation sur les croyances

Croyances	Formation pédagogique				$F(1, 387)$	η_p^2
	Oui ($n=345$)		Non ($n=45$)			
	M	ET	M	ET		
Croyances pédagogiques						
Transmission directe	3.50	0.83	3.84	0.72	6.79*	.017
Constructivisme	4.92	0.65	4.70	0.57	4.39*	.011
Croyances identitaires						
Sentiment d'expertise...						
...du sujet	73.03	19.86	78.31	20.78	2.64	.007
...didactique	64.81	21.71	54.11	25.83	8.90**	.022
...pédagogique	69.91	21.35	55.73	29.98	14.95***	.037
Engagement envers la profession enseignante	4.81	0.78	4.67	0.94	1.18	.003
Sentiment d'efficacité gestion de classe	4.81	0.70	4.71	0.76	0.70	.002
Sentiment d'efficacité engagement des ap- prenants	4.70	0.71	4.69	0.64	0.01	-
Valeur gestion de classe	6.17	0.74	6.07	0.77	0.56	-
Coût gestion de classe	4.61	1.46	4.69	1.39	0.19	-
Sentiment d'efficacité planification des cours	4.95	0.54	4.82	0.61	1.65	.004
Valeur planification des cours	6.45	0.65	6.34	0.63	0.92	.002
Coût planification des cours	4.03	1.30	4.21	1.30	0.85	.002

Note. η_p^2 =êta carré partiel représente la taille d'effet. M =moyenne; $ÉT$ =écart-type; * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Discussion

Considérant l'impact des croyances pédagogiques et identitaires des enseignants sur les pratiques d'enseignement et, par conséquent, sur la qualité de l'enseignement, la présente étude a cherché à comprendre l'importance de l'expérience d'enseignement et du suivi d'une formation pédagogique dans le degré d'adhésion des enseignants à ces diverses croyances.

Les croyances selon l'expérience d'enseignement

Les résultats montrent que certaines croyances pédagogiques (transmission directe) et identitaires (expertise du sujet, sentiment d'efficacité personnelle dans la gestion de classe et sentiment d'efficacité personnelle dans la préparation des cours) diffèrent selon les stades de la carrière enseignante. Premièrement, l'adhésion aux croyances de type transmission directe augmente jusqu'à 19 ans d'expérience, puis régresse légèrement jusqu'à 29 ans d'expérience, pour augmenter à nouveau en fin de carrière. Une première explication est que cet effet pourrait être dû à l'augmentation du conservatisme avec l'âge (Truett, 1993); ainsi les enseignants feraient appel en fin de carrière à un enseignement plus fortement fondé sur des valeurs traditionnelles. Une deuxième explication est que les enseignants les plus chevronnés de l'échantillon sont nés et ont été formés dans un contexte sociétal et éducatif sensiblement différent de celui d'aujourd'hui. Par conséquent, il se peut que les effets observés ne soient pas simplement dus à l'expérience, mais à un effet de cohorte où les plus expérimentés se seraient toujours axés sur un enseignement plus transmissif que leurs collègues plus jeunes. La légère régression entre 20 et 29 ans d'expérience en carrière suggère que la relation entre expérience et croyances pédagogiques est en partie non-linéaire, phénomène qui mériterait d'être approfondi.

Deuxièmement, le sentiment d'expertise du sujet évolue de manière curvilinéaire, augmentant entre le début de la carrière et 19 ans d'expérience, puis diminuant en fin de carrière, comme si l'enseignant pensait perdre progressivement la maîtrise de la matière enseignée. Cette augmentation en milieu de carrière peut se refléter dans la phase de diversification qu'Huberman (1989) a mise en évidence, caractérisée par l'activisme de l'enseignant; celui-ci pourrait vouloir élargir son champ d'expertise afin de «majorer son

apport et son impact au sein de la classe» (Huberman, 1989, p. 7). Quant à la diminution du sentiment d'expertise du sujet, elle refléterait la dernière phase dite de désengagement, lors de laquelle l'enseignant s'éloigne progressivement de la profession enseignante.

Finalement, les conclusions relatives aux sentiments d'efficacité personnelle contredisent partiellement celles de Klassen et Chiu (2010) selon lesquelles les sentiments d'efficacité personnelle pour gérer la classe et pour engager les élèves augmentent jusqu'à un certain plateau pour diminuer en fin de carrière. En effet, si le sentiment d'efficacité personnelle pour gérer la classe s'accroît effectivement grâce à l'expérience d'enseignement, une diminution n'est pas observée en fin de carrière. De plus, le sentiment d'efficacité pour engager les élèves ne varie pas selon ce même facteur, ce qui tend à corroborer la conclusion de notre précédente étude (Vaudroz et al., 2015). Finalement, c'est le sentiment d'efficacité à préparer le cours, non considéré par Klassen et Chiu (2010), qui progresse au fur et à mesure des stades d'expérience pour régresser durant la dernière phase de la carrière.

Globalement, ces résultats semblent refléter une phase de désengagement survenant au cours des dernières années de carrière, comme l'avait décrite Huberman (1989) chez des enseignants du secondaire général : les enseignants se désintéressent progressivement des activités d'enseignement pour s'accorder plus de temps à eux-mêmes, renonçant quelque peu à leur sentiment de maîtrise.

Les croyances et la formation pédagogique

Les résultats montrent que les individus ayant suivi une formation pédagogique adhèrent plus fortement aux croyances constructivistes que ceux qui n'ont pas suivi une telle formation. De manière cohérente, le schéma inverse se présente pour les croyances de type transmission directe. De plus, les enseignants ayant suivi une formation pédagogique rapportent un plus haut sentiment d'expertise de la didactique et de la pédagogie que leurs pairs sans formation. Globalement, cela se reflète probablement dans des pratiques d'enseignement plus adaptées des enseignants formés, puisque leur schème d'adhésion aux différentes croyances amène, selon la littérature, à des pratiques qui influencent positivement l'engagement et la motivation des apprenants (Beijaard et al., 2000 ; Nie & Lau, 2010). Autrement dit, les résultats de la présente étude suggèrent que même si les connaissances relatives au sujet enseigné sont profondes, le suivi d'une

formation pédagogique est nécessaire au développement de multiples perspectives tant pédagogiques que didactiques (Borko et al., 2000). Au même titre que l'expertise du sujet, l'importance de l'expertise de la pédagogie et de la didactique n'est plus à prouver en raison de ses effets bénéfiques sur les apprenants (Beijaard et al., 2000). La formation pédagogique permettrait ainsi de faire évoluer certaines croyances des enseignants souvent fondées sur leur propre parcours scolaire vers des croyances à visée plus pédagogique (Grossman, 1989).

Les croyances et l'interaction entre l'expérience d'enseignement et la formation pédagogique

L'effet de l'interaction statistique entre l'expérience et la formation sur l'expertise de la didactique et de la pédagogie, ainsi que sur le sentiment d'efficacité personnelle dans la planification des cours, montre que c'est en début de carrière que les enseignants sans formation pédagogique ont des scores inférieurs à leurs pairs formés : les scores se rejoignent par la suite vers 11-19 ans de carrière. Cela amène deux constats : d'une part, la formation pédagogique constitue une aide précieuse lors des premières années de carrière et, d'autre part, l'expérience serait un moteur de l'évolution des conceptions : les enseignants n'ayant pas suivi de formation pédagogique apprendraient le métier par l'expérience en classe. Néanmoins, il est à noter que ces conclusions ne sont valables que pour ces trois types de croyances, aucun effet n'étant apparu pour les autres types de croyances.

Les limites de l'étude et des pistes pour de futures recherches

Premièrement, une limite de cette étude concerne le déséquilibre du nombre de participants des catégories avec et sans formation. Étant donné que cette étude a été réalisée en milieu naturel en distribuant le questionnaire via diverses écoles, il était attendu que seule une minorité de l'échantillon ne dispose pas d'un diplôme pédagogique. Cependant, il n'est pas possible d'affirmer que l'échantillon est représentatif de la population cible. Il serait judicieux, dans une future étude, de s'atteler à créer des groupes aussi représentatifs que possible de la population des enseignants de la formation professionnelle en Suisse romande. Deuxièmement, le groupe de répondants avec

formation prenait en compte autant les formations pédagogiques officielles et reconnues en Suisse que des formations pédagogiques moins reconnues. Ceci avait pour but d'examiner l'impact de l'absence de formation pédagogique sur les diverses croyances. Néanmoins, les futures recherches gagneraient à cerner et opérationnaliser plus finement les différentes formations suivies par les répondants. Troisièmement, l'étendue des croyances pédagogiques considérées dans la présente étude est limitée ; ainsi, la généralisation des résultats obtenus à d'autres croyances pédagogiques ne serait pas prudente. Il semblerait avisé, à la suite de cette recherche, de distinguer de manière plus fine les croyances pédagogiques. Quatrièmement, les futures études pourraient s'assurer que les stades de la carrière enseignante, définis par Huberman (1989), correspondent encore aux réalités actuelles dans ce domaine professionnel. À ce sujet, notons que la catégorisation de l'expérience professionnelle en stades offre une perspective relativement grossière qui ne correspond sans doute pas à tous les enseignants, car chaque enseignant a ses propres besoins et une évolution qui lui est propre (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Finalement, plusieurs échelles sont formées de quatre items ou moins, ce qui peut sembler restreint pour mesurer un concept dans sa globalité. Néanmoins, les analyses effectuées montrent que la fiabilité des échelles, à l'exception du coût de la planification, est acceptable, voire bonne.

Les implications pour la recherche et la formation des enseignants

Contrairement à la conclusion de l'immuabilité des croyances énoncée ou constatée par certains auteurs (Crahay et al., 2010 ; Cuban, 1984 ; Duffy & Roehler, 1986 ; Richardson & Placier, 2001), nos résultats donnent à penser que certaines croyances évoluent et fluctuent en cours de carrière et par le suivi d'une formation pédagogique. Autrement dit, certaines croyances seraient plus stables que d'autres. Pour comprendre l'évolution des croyances des enseignants, il est dès lors pertinent de continuer à distinguer les différents types de croyances, ainsi que de remettre en question l'impact des parcours de formation pédagogique. Il serait également pertinent d'envisager un plan de recherche longitudinal pour s'intéresser à l'évolution des croyances des enseignants.

Conclusion

À titre de conclusion, il semble essentiel de promouvoir le suivi d'une formation pédagogique pour tout individu prétendant au titre d'enseignant et de lutter contre le présupposé que l'on peut apprendre à enseigner simplement par l'expérience en classe. Certes, les années d'expérience semblent favoriser le développement de certaines croyances, mais cette démarche n'aboutit qu'à des effets mineurs ; enseigner sans formation pourrait ainsi être préjudiciable, dans une certaine mesure, à l'engagement et à la motivation des apprenants. Les apports des enseignants novices ne sont pas pour autant à négliger : ayant été formés à des approches didactiques et pédagogiques nouvelles, ceux-ci sont en mesure de remettre en question les pratiques établies. Finalement, à défaut d'avoir suivi une formation pédagogique de base, les manques devraient être comblés le plus tôt possible par le suivi de formations continues incluant une reconnaissance des acquis de l'expérience. Cette formation permettrait de développer les croyances identitaires (Beauchamp & Thomas, 2009), notamment les sentiments d'expertise didactique et d'expertise pédagogique.

Bien que la présente étude ait été conduite en Suisse, ses conclusions peuvent aussi éclairer les croyances des enseignants dans le contexte canadien, du fait que la formation pédagogique initiale se déroule, comme en Suisse, en cours d'emploi et que les profils d'enseignants sont plus similaires qu'ils ne sont différents.

Références

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Barron, K. E. & Hulleman, C. S. (2015). Expectancy-value-cost model of motivation. Dans J. D. Wright (dir.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (2e éd., Vol. 8, p. 503–509). Oxford, UK: Elsevier.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- Berger, J.-L. & D'Ascoli, Y. (2012). Motivations to become Vocational Education and Training educator: A Person-oriented approach. *Vocations & Learning*, 5(3), 225–249.
- Berger, J.-L. & Lê Van, K. (2018). Teacher professional identity as multidimensional: mapping its components and examining their associations with general pedagogical beliefs. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446324>
- Berger, J.-L., Lê Van, K., Matter, J., Girardet, C., Vaudroz, C., & Daka, F. (sous presse). De l'expertise du domaine à son enseignement : préparer à l'enseignement en formation professionnelle. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger & N. Lamamra (dir.), *Les enjeux de la formation professionnelle. Le « modèle » suisse sous la loupe*. Zürich: Seismo.
- Borko, H., Peressini, D., Romagnano, L., Knuth, E., Willis-Yorker, C., Wooley, C., ... Masarik, K. (2000). Teacher education does matter: A situative view of learning to teach secondary mathematics. *Educational Psychologist*, 35(3), 193–206.

- Borko, H. & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. Dans D. L. Berliner & R. C. Calfee (dir.), *Handbook of educational psychology* (p. 673–708). New York, NY: MacMillan.
- Boylan, C. & McSwan, D. (1998). Long-staying rural teachers: Who are they? *Australian Journal of Education*, 42(1), 49–65.
- Brown, G. T. L. (2009). Teachers' self-reported assessment practices and conceptions. Dans T. Teo & M. S. Khine (dir.), *Structural equation modeling in educational research: Concepts and applications* (p. 243–266). Rotterdam: Sense Publishing.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. Dans D. C. Berliner & R. C. Calfee (dir.), *Handbook of educational psychology* (p. 709–725). New York: MacMillan.
- Chan, K.-W. & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817–831.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323–337.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, (172), 85–129.
- Cuban, L. (1984). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1980*. New York, NY: Longman.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166–173.
- Duffy, G. & Roehler, L. (1986). Constraints on teacher change. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 55–58.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. Dans J. T. Spence (dir.), *Achievement and achievement motivation* (p. 75–146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.

- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256–279.
- Fives, H. & Gregoire Gill, M. (dir.). (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge.
- Fraser, H., Draper, J., & Taylor, W. (1998). The quality of teachers' professional lives: Teachers and job satisfaction. *Evaluation and Research in Education*, 12(2), 61–71.
- Gilleece, L. (2012). Teachers' pedagogical beliefs: Findings from the first OECD teaching and learning international survey. Dans J. König (dir.), *Teachers' pedagogical beliefs. Definition and operationalization – connections to knowledge and performance – development and change* (p. 109–129). Münster, Germany: Waxmann.
- Grossman, P. (1989). Learning to teach without teacher education. *Teachers College Records*, 91(2), 191–208.
- Guskey, T. R. (1986, avril). *Context variables that affect measures of teacher efficacy*. Communication présentée à la rencontre annuelle du American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86, 5–16.
- Karabenick, S. A. & Maehr, M. L. (2007). *MSP-Motivation assessment program. Final report to the national science foundation*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Lamote, C. & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3–18.

- Mukamurera, J. & Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. Le cas du Québec. *Recherche & Formation*, (74), 57–70.
- Nie, Y. & Lau, S. (2010). Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement. *Learning and Instruction*, 20(5), 411–423.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris, France: l'auteur.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Prawat, R. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354–395.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher change. Dans V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 905–945). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. Dans J. Brophy (dir.), *Advances in research on teaching* (Vol. 7, p. 49–73). Greenwich, CT: JAI Press.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. Dans E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (dir.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (p. 496–510). Münster: Waxmann.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Truett, K. R. (1993). Age differences in conservatism. *Personality and Individual Differences*, 14(3), 405–411.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.

- Ünal, Z. & Ünal, A. (2012). The impact of years of teaching experience on the classroom management approaches of elementary school teachers. *International Journal of Instruction*, 5(2), 1308–1470.
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155.
- Vaudroz, C., Berger, J.-L., & Girardet, C. (2015). The role of teaching experience and prior education in teachers' self-efficacy and general pedagogical knowledge at the onset of teacher education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 13(2), 168–178.
- Voss, T. & Kunter, M. (2013). Teachers' general pedagogical/psychological knowledge. Dans M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (dir.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project* (p. 207–227). New York: Springer.
- Woolfolk Hoy, A. & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. Dans P. A. Alexander & P. H. Winne (dir.), *Handbook of educational psychology* (2e éd., p. 715–737). New York, NY: Routledge.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. Dans K. R. Wentzel & A. Wigfield (dir.), *Handbook of motivation at school* (p. 625–655). New York, NY: Routledge.